



Histoire de l'éducation

105 | 2005
Varia

GAUTHERIN (Jacqueline). – *Une discipline pour la république. La science de l'éducation en France (1882-1914)*

Berne : Peter Lang, 2002. – 358 p.

Anne-Marie Chartier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1118>

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2005

Pagination : 93-98

ISBN : 2-7342-1006-1

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Anne-Marie Chartier, « GAUTHERIN (Jacqueline). – *Une discipline pour la république. La science de l'éducation en France (1882-1914)* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 105 | 2005, mis en ligne le 23 mars 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1118>

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

GAUTHERIN (Jacqueline). – Une discipline pour la république. La science de l'éducation en France (1882-1914)

Berne : Peter Lang, 2002. – 358 p.

Anne-Marie Chartier

RÉFÉRENCE

GAUTHERIN (Jacqueline). – *Une discipline pour la république. La science de l'éducation en France (1882-1914)*. – Berne : Peter Lang, 2002. – 358 p.

- 1 L'invocation rituelle de la « République » dans le débat médiatique, à propos de l'opposition entre égalité et équité, républicains et démocrates, laïcité et signes religieux, est difficile à expliquer aux collègues étrangers. Ces débats auront pourtant eu l'avantage de multiplier les recherches sur les pères fondateurs de la III^e République qui définirent une éducation républicaine, les incontournables Buisson, Marion et Durkheim. Du *Dictionnaire de pédagogie* commencé en 1878, publié en 1887, à *L'Évolution pédagogique en France* (publiée après la mort de Durkheim en 1917), deux générations de « républicains militants » se succèdent dans une parfaite continuité : Buisson succède à Marion à la Sorbonne en 1896 et fait campagne en 1902 pour que Durkheim lui succède. C'est aussi lui qui dirigera la réédition abrégée du *Dictionnaire* en 1911. Pourtant, les hérauts de « la morale laïque contre l'ordre moral » dont l'appareil conceptuel est souvent instable, flou, éclectique, sont difficiles à lire hors contexte. En faisant l'histoire des deux éditions du *Dictionnaire* (2002) et en publiant le *Répertoire biographique des auteurs sombrés dans l'oubli*, Patrick Dubois a clarifié bien des contradictions entre les articles et défait les approches classiques qui traitaient ce corpus comme l'expression d'une doctrine constituée et

cohérente. C'est un travail d'une même ampleur qu'a effectué Jacqueline Gautherin sur la naissance de la Science de l'éducation pour une thèse dont elle a tiré un livre précis et passionnant.

- 2 En effet, pour lire et interpréter les positions des républicains sur la morale laïque et l'éducation en général, il faut retrouver qui écrit, pour qui et dans quelle conjoncture. Les « généralités » qui circulent d'un discours à l'autre ne peuvent être interprétées de la même manière dans l'argumentaire d'un projet de loi longuement négocié, un appel militant, un article proposé à la *Revue universitaire*, un traité ou un manuel de *Psychologie appliquée à l'éducation*. Or, les grands pourvoyeurs de ces « généralités » furent les cours de Science de l'éducation et les publications qu'ils occasionnèrent. En 1883, le ministère de l'Instruction publique crée une première chaire à Paris, en 1884 à Bordeaux, Lyon, Montpellier et Nancy, en 1887 à Toulouse et huit autres cours suivent à l'initiative des universités (Grenoble, Rennes, Caen), des municipalités (Douai, Lille) ou des conseillers généraux (Dijon). J. Gautherin a croisé les archives administratives, les correspondances privées (fonds Bréal et bibliothèque Victor Cousin), de multiples sources imprimées (articles de revue, publications tirées de conférences ou de cours magistraux, manuels de pédagogie, livrets de l'étudiant). L'histoire du dispositif institutionnel, dit-elle, doit tout à la volonté politique. Quel était le public visé de cette « science par décret » ? Quels en étaient les enjeux ? Pourquoi la nouvelle discipline n'a-t-elle pas réussi à durer ? En effet, la chaire de Durkheim est transformée après la guerre en chaire d'histoire et d'économie sociale (pour Bouglé).
- 3 J. Gautherin rappelle les premières conférences faites sous le Second Empire, les exemples étrangers, le cours de Compayré inauguré à Toulouse en 1874, le cours qu'Espinas accepte d'assurer à Bordeaux « par devoir civique » en 1882 pour assurer la légitimité intellectuelle de l'instruction morale et civique qui vient de remplacer l'instruction morale et religieuse. Elle souligne d'emblée les réticences des élites, même républicaines. Aucune demande n'émane de l'enseignement secondaire et les réactions des universitaires seront de réserve polie, d'indifférence ou de franche hostilité. « À l'École normale, on n'enseigne pas la pédagogie », dit le directeur Bersot, « l'agrégation suffit » à assurer l'aptitude à enseigner. Du côté du primaire, pas plus de demande, comme le montre l'enquête pour préparer les états généraux de l'enseignement primaire en 1881. Le corps cherche en son sein les bonnes méthodes reconnues par des pédagogues confirmés, pour progresser par échange de « savoir faire ». Personne ne souhaite recourir à des professeurs, encore moins à des universitaires, sauf de façon transitoire. Le sentiment de déqualification des « simples primaires » aspirant à des savoirs réservés au secondaire-supérieur n'est nullement ressenti.
- 4 La création de la science de l'éducation est donc « un investissement de forme », écrit J. Gautherin, reprenant la formule de Thévenot. En quelques années, l'administration centrale met en place un dispositif de formation des maîtres qui rend les cours nécessaires. Le certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur (1882) et de directeur d'école normale (1883) comporte à l'écrit une composition sur un sujet de pédagogie et, à l'oral, l'explication d'un texte portant sur l'éducation. Même contrainte pour le concours d'entrée aux Écoles normales de Saint-Cloud et Fontenay et pour le certificat d'aptitude à l'enseignement en école normale (1882). En 1883, le Conseil supérieur de l'Instruction publique introduit des questions de morale et de psychologie au brevet supérieur. Ainsi, par voie et voix hiérarchiques interposées, tous les instituteurs en poste entendent, lors des conférences pédagogiques de circonscription, mais aussi départementale,

académique, ou lors des congrès nationaux, les « généralités » élaborées autoritairement à leur intention. J. Gautherin souligne l'hostilité de Buisson à l'égard des initiatives de la base. Quand se tiennent deux congrès « autonomes » en 1892 à Avignon et en 1893 à Toulouse, il écrit : « Il ne me semble pas qu'il soit bon d'encourager les congrès régionaux [... ce] qui permet d'échapper à toutes les autorités locales préfet, inspecteur, recteur et ne place pas le congrès sous l'autorité du pouvoir central, c'est-à-dire du ministre ». Il voyait trop bien comment, de considérations sur les fins de l'éducation, on passerait aux demandes de moyens et quelle tribune ces assemblées pouvaient offrir à des fonctionnaires sans syndicats. En dehors des solidarités ministérielles, le réseau d'alliances noué par Buisson, avec les associations comme la Ligue de l'enseignement (Macé), la Société de l'enseignement supérieur (Berthelot, Lavis, Pasteur, Renan, Paul Bert), avec des revues (*Revue de pédagogie*, *Manuel général*, *Revue universitaire*, *Revue internationale de l'enseignement*), avec des maisons d'édition (Hachette) firent que « dès 1884, tout se tenait en un immense montage entièrement verrouillé » (p. 60).

- 5 Qui assista réellement aux cours et pour entendre quel enseignement ? Le chargé de cours est un professeur de philosophie agrégé, souvent issu de l'École normale, que le faible nombre d'élèves en philosophie (en classe terminale ou en faculté de lettres) n'occupe pas à temps plein. S'il a un profil politique adéquat (sans passé bonapartiste, républicain de cœur ou de raison, convaincu du bien fondé des lois laïques), il lui est difficile de refuser une charge bien rémunérée et qui peut servir de tremplin pour une future carrière. S'il a du talent comme Compayré (qui réunit autour de cent cinquante personnes), Espinas ou Marion, un public mondain vient se mêler aux instituteurs préparant des grades primaires. En 1906, seize instituteurs demandent à suivre le cours d'agrégation de Durkheim, qui prolonge le cours sur l'éducation commencé en 1905. On trouve parfois une promotion entière de normaliens encadrés, mais Michel Bréal, qui a suivi le cours de Dauriac, se demande « en quoi la réfutation durant une heure d'un sophisme de Kant peut servir aux trente jeunes institutrices amenées réglementairement au cours par la directrice de l'école normale ». Buisson, Bréal, Gréard proposent à Marion d'aller dans des classes avec ses étudiants (écoles primaires, École alsacienne) ou de juger des outils scolaires (manuels) mais Marion trouve ça « peu convenable » pour un cours en Sorbonne. De fait, à côté du cours public ouvert à tous, qui se cantonne dans un enseignement général philosophique, les conférences pratiques ouvertes aux seuls étudiants partent de lectures de « grands auteurs » qui deviennent ainsi des références partagées (Spencer, Alexandre Bain, Locke, Rousseau, Pestalozzi). Ces lectures expliquées, compatibles avec « l'empire de la chaire », s'inscrivent dans le canon habituel du travail universitaire, mais il est possible de commenter, questionner, actualiser les propos dans l'interlocution avec le groupe. « Tu ne peux guère leur rendre de plus grand service qu'en les faisant parler, aligner les raisons, discuter. En commençant par là, tout au moins, tu es sûr de leur être utile », écrit Marion à son collègue Egger qui ne sait comment s'y prendre, lui conseillant de partir comme lui des questions ou des exemples apportés par les étudiants pour pratiquer une « méthode active de pédagogie théorique ». En 1902, la réforme rend obligatoire une formation pédagogique pour l'agrégation, gonflant l'assistance d'étudiants aux cours publics, mais sans prévoir d'épreuve correspondante au concours. De fait, la science de l'éducation demeure une discipline marginale, qui n'offre guère d'avenir aux carrières universitaires et les philosophes qui s'y sont investis, sauf quelques convaincus (Buisson, Marion, Chabot, Lefèvre, Dumesnil), cherchent à publier des articles dans des revues philosophiques (*Revue philosophique* de Ribot, *Revue de métaphysique et de morale* de Xavier Léon, la *Critique philosophique* de Charles Renouvier)

pour retrouver la philosophie. Durkheim, faisant de la pédagogie une province de la sociologie, demande dès son élection un changement d'intitulé pour sa chaire.

- 6 Une fois passé le temps des créations ministérielles, la jeune discipline peine donc à définir son objet et ses spécificités. J. Gautherin ne repère aucune dynamique d'évolution entre 1880 et 1914 : demeure une mosaïque de thèmes et de points de vue, entre les disciplines-mères (philosophie morale, histoire de la philosophie, psychologie des facultés) et les nouvelles sciences en construction (psychologie expérimentale et sociologie). Une première tension sépare ceux qui se cantonnent dans les « généralités », se contentant d'accréditer une réflexion sur les fins de l'éducation, les fondements de la morale, la liberté de conscience et le sentiment du devoir, en dehors des références métaphysiques à toute religion révélée. Le spiritualisme de Marion ou de Buisson, confiant dans la perfectibilité indéfinie de l'homme, constitue les « lieux communs », indéfiniment repris dans les discours d'inspecteurs, d'une nature humaine trinitaire unissant harmonieusement le corps, l'esprit et la volonté (ou le cœur), ce qui exige une triple éducation, physique, intellectuelle et morale. D'autres, comme Chabot ou Lefèvre, essaient de documenter par des enquêtes une science « positive » des faits éducatifs. On découvre ainsi que les cinq matières préférées des élèves du Nord sont l'histoire, le calcul, la lecture, le dessin et l'orthographe (la morale est loin derrière et l'instruction civique quasiment en dernier choix). Mais les informations recueillies à partir des observations des maîtres (sur l'attention, la fatigue intellectuelle) sont vertement critiquées par Binet dont le laboratoire de psychophysiologie, créé en 1889, élabore des méthodes autrement sévères de recueils de données, interdisant aux acteurs d'être observateurs. Devant la définition dure de la scientificité à laquelle adhère Binet, la « science de l'éducation » ne peut tenir la concurrence.
- 7 Paradoxalement, alors qu'on aurait pu attendre que Durkheim traitât les faits scolaires comme de faits sociaux et donc « comme des choses », le père de la sociologie ne fait aucune enquête sur l'école (comme sur le suicide ou sur la division sociale du travail). Dès son premier cours, il élabore une critique théorique des présupposés de la génération antérieure et de la « morale de nos pères » évoquée par Jules Ferry, supposée universelle et intérieure (« la voix de la conscience »). Pour lui, la morale existe objectivement à l'extérieur de nous, à travers les interdits qui sont là pour réfréner l'anarchie des désirs illimités, individualistes. Pulvérisant les illusions dangereuses d'un rousseauisme pédagogique, il pose que le but de la morale sociale est d'apprendre dès l'enfance à agir avec effort, à obéir, à faire passer la collectivité avant l'égoïsme spontané du moi. Pour J. Gautherin, c'est sur la question sociale que se font les partages. Alors que Buisson fait du « solidarisme » une machine de guerre contre l'utopie rousseauiste, le libéralisme et la tentation révolutionnaire, ainsi qu'une alternative politique échappant aux apories de la charité chrétienne, comme l'avait souligné Laurence Loeffel, Durkheim se démarque des pédagogues solidaristes sur le fond (rôle de l'État, du contrat entre individus), faisant de la division du travail et de la morale inculquée « les facteurs principaux de la solidarité organique » d'une société. Cette façon de rabattre le moral sur le social change le sens de la laïcisation, comme en témoignent les inflexions marquées dans la réédition du *Dictionnaire* en 1911.
- 8 De ce fait, alors que la sociologie et la psychologie, assurées de leur pérennité institutionnelle, ont constitué leurs méthodes, leurs cadres de référence et inclus les réalités scolaires dans leurs objets de recherche, la science de l'éducation se trouve privée du territoire qui légitimait politiquement sa création dans les années 1880. « La science

de l'éducation ne fut pas le laboratoire où l'on élaborait les techniques contrôlées et efficaces pour transformer les pratiques d'enseignement ; ce fut le laboratoire où se travaillait la croyance en la puissance sociale et politique de l'éducation et où on élaborait les outils de cette conviction », conclut J. Gautherin. Le lien fort avec le projet politique qui fit sa force fit aussi sa faiblesse. Passée l'époque des combats, elle pouvait apparaître comme la tribune de penseurs d'État, bientôt suspects d'être des « chiens de garde », en but aux feux croisés de gauche et de droite : « La pédagogie n'est pas une science, c'est une carrière » dit Théodule Ribot. Entre sociologie politique et histoire des disciplines, l'étude de J. Gautherin sur la vie brève de la Science de l'éducation républicaine montre ainsi ce qu'il peut advenir d'une « science par décret ».

AUTEURS

ANNE-MARIE CHARTIER